



ACTES du 11^e colloque annuel

**de l'Association québécoise
de pédagogie collégiale**

**avec la collaboration
de la Fédération des cégeps**

Hôtel Delta, SHERBROOKE

5, 6 et 7 JUIN 1991

Les initiatives interculturelles au collégial.

601 - texte a

Chantal LECLERC

agente de recherche

**Direction générale de l'enseignement collégial
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science**

601 - texte b

Denyse LEMAY

**conseillère pédagogique
Collège de Bois-de-Boulogne**

601 - texte c

**Pierre Fontaine,
enseignant**

Claude BOILY,

**directeur général
Collège de Saint-Laurent**

Micheline REID,

**adjointe aux programmations
Association des collèges communautaires du Canada (ACCC)**

Atelier 601

LA PRÉSENCE DES MINORITÉS LINGUISTIQUES AU COLLÉGIAL

Chantal Leclerc

Direction générale de l'enseignement collégial

Afin de bien comprendre le contexte dans lequel se situe la question de l'intégration des minorités ethniques au collégial, il convient de rappeler certaines données de base sur la composition de l'effectif scolaire au collégial.

Combien d'élèves du collégial déclarent une langue maternelle autre que le français ou l'anglais? Quelles sont leurs langues maternelles? Comment se comparent-ils aux francophones ou aux anglophones. Se concentrent-ils toujours autant dans la région montréalaise? Fréquentent-ils toujours davantage les cégeps anglophones? Certains programmes les attirent-ils davantage que d'autres? Note-t-on des différences dans la fréquentation scolaire des femmes et des hommes, selon leur langue? Quelles indications peut-on tirer des données en provenance des ordres d'enseignement primaire et secondaire? Comment les taux d'obtention d'un diplôme au collégial et les taux de passage du secondaire au collégial se comparent-ils d'un groupe linguistique à un autre? On pourra trouver réponse à ces grandes questions en consultant le document diffusé récemment par la Direction générale de l'enseignement collégial : *La présence des minorités linguistiques au collégial* ¹.

Le présent article se limitera à indiquer les limites des systèmes d'information actuellement à notre disposition et à dégager certaines tendances générales.

LES LIMITES DES DONNÉES DISPONIBLES

Au collégial, la seule variable dont nous disposons actuellement pour estimer l'importance démographique des communautés culturelles et pour décrire les caractéristiques de ces communautés est la **langue maternelle définie comme la première langue apprise et encore comprise**.

Étant donné le nombre non négligeable de personnes immigrées ou issues de minorités ethniques qui ont déclaré la langue française ou la langue anglaise comme langue maternelle, il faut souligner l'imperfection de cette variable qui entraîne donc une sous-évaluation importante de la pluriethnicité des effectifs scolaires.

Le système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC), source d'informations générales tout indiquée pour décrire les caractéristiques des élèves inscrits au collégial, ne fournit qu'une ventilation des inscriptions par langue maternelle en trois catégories: francophones, anglophones et allophones. Étant donné les variations extrêmes de comportements scolaires d'une minorité linguistique à une autre, cela ne suffit plus. Pour obtenir des informations plus fines, on a donc dû retracer la langue maternelle des élèves allophones inscrits au collégial à partir de leur dossier d'élève au secondaire.

Ce recours obligé au fichier du secondaire pose plusieurs difficultés, surtout lorsqu'on ne vise qu'à obtenir un portrait des effectifs. Parmi ces difficultés, mentionnons les proportions importantes de données manquantes (dus à la présence au collégial d'élèves dont la langue maternelle n'a pas été spécifiée lors de leur inscription au secondaire, ou qui n'ont pas fréquenté un établissement d'enseignement secondaire au Québec).

Ceci implique que les données à notre disposition sont des données minimales, c'est-à-dire qu'il y a dans chaque groupe linguistique au moins autant d'élèves qu'on le dit, mais qu'il peut y en avoir davantage. Ceci signifie aussi que l'élimination des valeurs inconnues pourrait modifier la répartition des inscriptions par groupe linguistique.

LES GRANDES TENDANCES ²

La dernière décennie a été caractérisée par une **diminution marquée des effectifs scolaires en général**, mais par une **légère hausse de l'effectif allophone**. De 1983 à 1989, quelque 1 700 élèves allophones se sont en effet ajoutés dans le réseau.

On comptait en 1989, 9 250 élèves allophones dans le réseau, ce qui représente 7,4% de la population totale.

94% des allophones se concentraient dans les cégeps de région montréalaise, incluant les cégeps Montmorency à Laval, Édouard-Montpetit à Longueuil et le campus Saint-Lambert-Longueuil du collège régional Champlain.

Au delà de ces données générales et somme toute, assez représentatives des tendances linguistiques générales au Québec, ce qui est relativement nouveau, ce n'est pas tant le nombre d'allophones; c'est leur proportion croissante dans les cégeps francophones et c'est aussi la diversification de leurs caractéristiques ethnolinguistiques.

En rendant la fréquentation des écoles françaises obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, la *Charte de la langue française*, adoptée en 1977, a transformé radicalement la composition ethnique des effectifs scolaires au préscolaire, au primaire et au secondaire. Quoique cette législation ne s'étende pas à l'enseignement postsecondaire, on observe qu'une **proportion accrue d'élèves de minorités linguistiques choisissent aujourd'hui de s'inscrire dans des cégeps francophones**. Cette proportion était autour de 15% en 1983, de 25% en 1986, de 30% en 1987 et de 35% en 1988. En 1989, c'est près de 40% des allophones qui fréquentent les cégeps francophones.

Deux tendances combinées permettent d'affirmer que ce mouvement, loin d'être passager, se maintiendra et s'accroîtra dans la prochaine décennie.

- Le mouvement vers les écoles françaises qui continue de prendre de l'ampleur au préscolaire, primaire et secondaire: de 1987 à 1989, on a enregistré un accroissement de 14% du nombre d'inscriptions des élèves allophones au secteur français et une baisse de 12% au secteur anglais.
- L'influence déterminante de la langue d'enseignement du secondaire quant au choix de la langue d'enseignement au collégial: en 1986, plus de 8 élèves sur 10 choisissent d'étudier en français au collégial lorsque leur scolarité antérieure a été acquise en français³.

En 1989, les langues maternelles les plus souvent déclarées par les allophones au collégial sont, par ordre d'importance: l'italien (31,0%), le grec (12,7%), l'espagnol (7,6%), le créole (6,0%), le portugais (4,8%), l'arabe (4,0%), le vietnamien (3,9%) et une langue autochtone (2,6%); les langues non énumérées représentent 27,4% des allophones.

L'examen des concentrations des élèves des différents groupes linguistiques dans les cégeps francophones et anglophones permet d'avoir une perception plus nuancée. Il révèle en effet que:

- **l'effectif allophone des cégeps anglophones est toujours largement issu de communautés linguistiques installées au Québec depuis longtemps**: ainsi, 91% des élèves de langue maternelle grecque et 86% des élèves de langue maternelle italienne se concentrent dans les cégeps anglophones; pour les élèves de langue maternelle portugaise, cette concentration est nettement moins marquée, soit 52%.
- **les cégeps francophones, pour leur part, accueillent les élèves issus de communautés implantées plus récemment au Québec**: on y retrouve 92% des élèves de langue maternelle créole, 86% des élèves de langue maternelle vietnamienne, 69% des élèves de langue maternelle arabe et 68% des élèves de langue maternelle espagnole.

Pour rendre compte de la diversification des caractéristiques ethnolinguistiques de l'effectif allophone au collégial, il convient d'examiner aussi les changements dans la distribution linguistique des allophones nouvellement inscrits au collégial depuis les trois ou quatre dernières années⁴. Ce qui frappe alors, c'est:

- la baisse du nombre d'élèves de langue maternelle italienne, la stabilisation relative des effectifs de langue maternelle grecque et portugaise (plus concentrés dans les cégeps anglophones);
- à l'opposé, les nombres d'élèves de langue maternelle créole, arabe vietnamienne et chinoise (plus concentrés dans les cégeps francophones) se sont accrus.

Ces données mettent en évidence l'ampleur du défi que doivent relever les cégeps francophones de la grande région de Montréal pour ajuster leurs pratiques. La tradition et l'ensemble de facteurs combinés qui faisaient que les cégeps anglophones accueillaient la très grande majorité des allophones a longtemps laissé les personnels des cégeps francophones étrangers à la pluriethnicité qui marque aujourd'hui l'ensemble des rapports sociaux. C'est en très peu de temps que ces personnels sont appelés à réviser certaines de leur pratiques et à développer de nouvelles compétences interculturelles. En outre, la diversification des caractéristiques ethnolinguistiques de l'effectif allophone qui se manifeste surtout dans les cégeps francophones, oblige un questionnement nouveau sur l'interdépendance et l'influence nécessaires entre la culture majoritaire et les apports des différentes autres cultures, sur l'enseignement du français, langue seconde, à des classes linguistiquement hétérogènes ainsi que sur la prévention et la résolution positive de tensions interethniques.

Un regard sur les orientations scolaires des allophones révèle des profils fort différents selon les communautés linguistiques. Par exemple: les élèves de langue vietnamienne et arabe choisissent nettement davantage les sciences que les francophones, mais boudent systématiquement les techniques humaines. Les élèves de langue italienne, grecque et portugaise font des choix souvent similaires à ceux des anglophones, lorsqu'ils s'inscrivent en formation générale. Et on remarque que les créolophones sont le seul groupe linguistique à se concentrer autant en techniques biologiques que les francophones et les anglophones. Quant aux choix selon le sexe, ils sont généralement plus traditionnels chez les allophones que chez les autres élèves.

Enfin, les informations dont on dispose concernant les cheminements scolaires par groupe linguistique sont les taux d'obtention d'une sanction d'études au collégial et les taux de passage du secondaire général au collégial. Bien qu'il ne s'agisse pas d'indicateurs de performance scolaire, on sait qu'ils sont en étroite corrélation avec les taux de réussite ou d'échec aux cours.

Après cinq ans d'observation, la recherche de la Direction générale de l'enseignement collégial sur la *Persévérance aux études*⁵ révèle que les allophones de la cohorte de 1983 ont été proportionnellement plus nombreux que les francophones à obtenir une sanction d'études, et cela autant en formation générale qu'en formation professionnelle.

En formation générale, 68% des allophones ont obtenu cette sanction comparativement à 64% chez les francophones. En formation professionnelle, ces taux sont de 53% chez les allophones comparativement à 48% chez les francophones.

On remarque aussi que les allophones prennent légèrement moins de temps que les francophones avant de décrocher un diplôme, malgré qu'ils soient plus nombreux à travailler à temps partiel.

Quant aux taux de passage du secondaire général au collégial⁶, les calculs réalisés indiquent que les allophones, dans l'ensemble, affichent des taux assez comparables à ceux des francophones depuis 1986, et nettement supérieurs à ceux des anglophones.

En 1989, par rapport au taux de passage moyen de 63%, les différents groupes linguistiques affichent toutefois des comportements très différenciés.

- Les élèves de langue maternelle chinoise et vietnamienne, malgré les difficultés qu'ils éprouvent à maîtriser la langue française, sont ceux pour lesquels on enregistre des taux de passage supérieurs à la moyenne d'environ 20 points.
- Les élèves de langue maternelle portugaise et créole qui se classaient dans la moyenne avant 1989, se classent maintenant nettement en dessous de cette moyenne, avec des taux respectifs de 54% et de 55%.
- Les élèves de langue espagnole affichent depuis 1986 des taux de passage inférieurs à la moyenne; ce taux était de 54% en 1989.
- Enfin, les élèves de langue maternelle française se comparent tout à fait à l'ensemble des élèves allophones. De 1986 à 1989, la différence entre les taux a varié entre 0,1% et 2,1% en faveur des allophones.

Ces données sommaires contribuent à faire émerger des besoins de connaissances plus approfondies des réalités qu'elles recouvrent. Elles obligent à questionner radicalement certains préjugés concernant les difficultés scolaires des allophones et ne font que confirmer les efforts faits pour démontrer que les minorités linguistiques du collégial ne constituent pas un bloc monolithique et ne sauraient être considérées comme tel.

NOTES

- ¹ LECLERC, C., *La présence des minorités linguistiques au collégial*, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1990.
- ² À moins d'indications contraires, la population de référence est celle de l'ensemble des élèves inscrits au secteur public, à l'enseignement ordinaire, à un programme menant au diplôme d'études collégiales, à temps plein et à temps partiel.
- ³ LEVESQUE, M., PAGEAU, D., *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, page 109, 1990.
- ⁴ Seules les données sur les élèves nouvellement inscrits permettent de faire cet exercice. La population de référence est alors constituée de l'ensemble des élèves inscrits une première fois au collégial, et qui étaient inscrits dans une école secondaire l'année précédente; il s'agit des élèves inscrits à temps plein, à l'enseignement ordinaire, dans un établissement public, privé ou gouvernemental.
- ⁵ LEVESQUE, M., PAGEAU, D., *Op.Cit*, 1990, pages 262 à 269 et pages 308 à 314.
- ⁶ DALLAIRE, L.M., *Le passage du secondaire au collégial selon la langue maternelle*, Direction générale de l'enseignement collégial, Direction de la recherche et du développement. Document inédit, 1990. Le taux de passage est la proportion des élèves inscrits au secondaire général 5 et 6 à une année donnée qui s'inscrivent une première fois au collégial l'année suivante. Il faudra référer au document de L.M. Dallaire pour connaître les limites et considérations méthodologiques essentielles dans ce type de travaux.

Ce qui se fait dans les cégeps de langue française du Québec concernant l'accueil et l'intégration des étudiantes et des étudiants des minorités ethniques : une étude qui vient de se terminer

par Denyse Lemay
conseillère pédagogique
collège de Bois-de-Boulogne

Viennent tout juste de paraître les résultats de l'étude effectuée pour le Service des affaires étudiantes de la Direction générale de l'enseignement collégial sur l'accueil et l'intégration des personnes issues des minorités ethniques dans les cégeps de langue française.

L'étude comporte trois parties.

La première présente une description des principales mesures en cours dans les cégeps de langue française à l'intention des étudiantes et des étudiants des minorités ethniques. Cette section est titrée : **les mesures actuellement en cours.**

La deuxième donne des indications sur la fréquence d'utilisation de ces mesures dans le réseau collégial public de langue française. Son titre est : **leur utilisation dans le réseau.**

Enfin, la troisième se veut une présentation des besoins exprimés par diverses personnes travaillant à l'amélioration des services offerts à cette clientèle. Elle est intitulée : **les besoins exprimés.**

La conclusion risque la suggestion de six priorités d'action. Elle s'appuie sur les données recueillies au cours de l'étude mais également sur deux recherches d'envergure¹ menées au niveau collégial sur les étudiantes et les étudiants allophones ou appartenant à des minorités ethniques.

La bibliographie cite des ouvrages généraux sur la problématique de l'immigration et de l'intégration. Elle est suivie d'une liste commentée des ressources en interculturel utile aux cégeps francophones, que ce soit des rapports de recherche, des revues, des vidéos, un regroupement, du matériel didactique ou du matériel d'animation.

Afin d'obtenir ces informations pour l'ensemble des cégeps francophones du réseau et dans un temps relativement limité (on m'allouait une année pour faire cette recherche à raison de trois jours par semaine), des méthodologies variées ont été utilisées.

- Un questionnaire, comportant 71 questions, a été envoyé dans l'ensemble des cégeps de langue française. Cela a permis de faire un inventaire systématique de l'ensemble des mesures en matière d'éducation interculturelle et d'intégration des minorités ethniques et ainsi d'obtenir des données sur la popularité de certains types de mesures et sur certaines interventions qui auraient pu rester méconnues.
- Des rencontres personnelles, des visites sur les lieux, des lectures, des participations à des débats avec des gens d'autres cégeps ou d'autres niveaux d'enseignements sur le thème de l'éducation interculturelle. Combinée au questionnaire, cette approche a permis de décrire davantage les mesures actuellement mises en place et d'en dresser un tableau général.
- Des entrevues auprès de groupes de personnes travaillant à améliorer les services auprès de la clientèle pluriethnique ont enfin été réalisées ; en provenance de 9 cégeps, 52 professeurs, professionnels, employés de soutien et administrateurs ont ainsi été rencontrés. Les entrevues portaient sur les mesures actuellement offertes par ces personnes aux étudiantes et aux étudiants des minorités ethniques, les difficultés rencontrées, résolues et non résolues et les besoins en vue d'une amélioration éventuelle des services. Cela a permis de mieux comprendre la problématique générale actuelle des cégeps qui accueillent une clientèle pluriethnique.

Parmi l'ensemble des informations ainsi recueillies, certaines constatations intéressantes se dégagent.

La très grande majorité des mesures d'accueil et d'intégration de la clientèle issue des minorités ethniques ont cours actuellement dans les cégeps de la région de Montréal. On le comprend aisément puisque 82,8 % des allophones qui fréquentent le réseau collégial se concentrent dans les collèges de Montréal Centre et que 94 % d'entre eux se retrouvent dans les collèges de la région de Montréal incluant Laval et la rive-sud.

On ne peut cependant écarter l'intérêt de mesures de rapprochement entre les communautés amérindiennes et la majorité francophone ou encore entre les communautés francophone et anglophone qui fréquentent un même cégep. Ces situations se présentent en régions.

Les collèges ont surtout développé des interventions en matière d'accueil et d'intégration de la clientèle des minorités ethniques dans les secteurs de l'animation étudiante ; à titre d'exemple, plusieurs cégeps de la région montréalaise ont tenu des journées interculturelles, sous diverses formes. Également, la majorité des cégeps étudiés offrent des cours de français langue seconde, préalables à la séquence obligatoire de français et complémentaires ; ils offrent souvent des mesures de soutien linguistique non créditées aux allophones.

Par ailleurs, le secteur pédagogique est moins riche en interventions nombreuses et diversifiées ; certains professeurs ont fait des expérimentations particulières en terme de contenu interculturel ou d'activité de rapprochement, mais si on considère l'ensemble des professeurs, ce sont des expérimentations relativement isolées.

Plusieurs collèges se sont intéressés au perfectionnement de leur personnel en matière interculturelle : les professeurs et les professionnels sont des groupes privilégiés quant aux sources et aux occasions de perfectionnement comparativement aux employés de soutien.

La question du respect des droits des minorités et de la prévention de la discrimination a fait l'objet de peu d'interventions systématiques même si, un collège est allé jusqu'à engager un « ombudsman » des minorités ethniques.

Plusieurs collèges ont élaboré ou sont en train d'élaborer des orientations en matière interculturelle ; un seul possède déjà une politique formelle d'éducation interculturelle.

On comprend aisément l'intérêt de la DGEC pour une telle étude : elle voulait un tableau d'ensemble de la situation qui lui permettrait de dégager ses propres orientations. Le document est également intéressant à consulter à d'autres niveaux. Il permet de situer ses interventions ou celles de son collège face à d'autres. L'éventail des mesures actuellement en cours peut, dans certains cas, servir de suggestions d'actions à entreprendre. Le rapport décrit des expériences menées dans le réseau des cégeps francophones ; si des personnes les jugent intéressantes, elles y trouvent suffisamment d'indications précises pour établir des contacts avec les établissements où elles se sont déroulées ou, à certains moments, avec les personnes qui les ont initiées. La section bibliographique et la liste des ressources commentées apportent également des sources d'information et, dans certains cas, des outils d'intervention.

L'étude se termine par des pistes d'action. Malgré les initiatives remplies de créativité, il reste beaucoup à faire pour améliorer la qualité des cours de français aux allophones, pour favoriser la réussite scolaire de certaines minorités ethniques, pour assurer des contacts harmonieux sur des périodes continues entre les diverses communautés ethniques, majoritaires et minoritaires, pour atteindre l'objectif de formation soutenue de tout le personnel aux réalités interethniques, pour formuler des positions d'établissement claires en matière interculturelle qui soient génératrices de mesures stables.

Il est intéressant de savoir qu'une étude similaire a été effectuée dans les cégeps anglophones de la province. Également, la DGEC a complété le portrait d'ensemble de la situation en compilant les données quantitatives sur la clientèle allophone que détenaient le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science : de nombreux tableaux présentent ces données.

Il est possible d'obtenir des exemplaires de ces études au Service des affaires étudiantes de la Direction générale de l'enseignement collégial (418-644-1844).

LEMAY, Denyse. *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial*. Inventaire des mesures et besoins exprimés dans les cégeps francophones, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990, 89 pages.

FONTAINE, Pierre. *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial*. Inventaire des mesures et besoins exprimés dans les cégeps anglophones, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990, 46 pages.

LECLERC, Chantal. *La présence des minorités linguistiques au collégial*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990, 31 pages et annexes.

¹Données tirées des ouvrages suivants : LÉVESQUE, Mireille et PAGEAU, Danielle. *La persévérance aux études*. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, coll. « Les cheminements scolaires au collégial dans les années 80 » juin 1990, 431 pages.
TCHORYK-PELLETIER, Peggy. *L'adaptation des minorités ethniques*. Une étude réalisée au cégep de Saint-Laurent, Saint-Laurent, cégep de Saint-Laurent, 1989, 198 pages.

La gestion de la diversité : l'exemple de l'intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial

On peut envisager l'accueil et l'intégration des personnes issues des minorités ethniques dans les collèges du Québec comme un problème pédagogique, social et humain, mais aussi comme un simple problème administratif ou organisationnel. Dans cette optique, il peut inspirer les réflexions suivantes.

Les recherches parues à date au Québec sur l'intégration de cette clientèle au collégial concluent au cloisonnement des groupes à l'intérieur des établissements de même qu'à l'absence généralisée de communication interethnique. Or c'est sur la communication, aussi bien individuelle qu'intergroupes, que repose souvent le fonctionnement efficace d'une organisation. Faut-il en déduire pour autant que les cégeps pluriethniques soient ingérables ? Certes non, car le problème de l'incommunicabilité des groupes, culturels ou non, en milieu de travail n'est ni nouveau ni insoluble.

Le sociologue allemand Ferdinand Tönnies observait déjà, en 1877, dans un livre aujourd'hui démodé mais qui fit époque¹, la tendance des paysans immigrés en ville, au début de l'ère industrielle, à se replier sur eux-mêmes et à recréer en milieu urbain les communautés rurales (*Gemeinschaften*) qu'ils avaient quittées. A l'aube des années 50, les sociologues de l'école de Chicago reprirent le modèle tönnesien et l'appliquèrent à l'étude de leur ville alors en pleine expansion provoquée, en majeure partie, par l'immigration d'après-guerre. Ils y observèrent la formation de quartiers ethniques qu'ils assimilèrent aux *Gemeinschaften* précédemment identifiées par le sociologue allemand; ce dernier en avait rattaché l'origine à la survie d'une sorte de « volonté organique » communautaire immuable, enracinée en tout être humain à laquelle s'opposait, selon lui, la « volonté réfléchie » du citoyen nouveau. Les immigrants venus du monde entier se regroupaient naturellement, à la même époque, dans toutes les villes américaines cherchant, dans un premier temps, la protection et le support des membres de leur communauté déjà sur place; puis cette tendance « organique » se transformait d'elle-même, au fur et à mesure que l'intégration se faisait, en « tendance réfléchie » et les nouveaux arrivants poursuivaient, à ce stade, un but social commun, rationnel et profitable à l'ensemble de la collectivité. De ce mouvement naturel naissait alors une ville ou une société (*Gesellschaft*) nouvelle.

Cette entreprise n'allait cependant pas de soi puisque, dans le voisinage des quartiers ethniques, surgissaient de nombreux autres quartiers qui décuplaient les cloisonnements et multipliaient les *Gemeinschaften*. On y trouvait des quartiers industriels, des quartiers financiers et boursiers, des quartiers pauvres, des quartiers riches, des quartiers de prostituées, des rues commerciales, des villes-dortoirs et des villes universitaires, des quartiers de retraités ou des

quartiers alternatifs, bref, toute une mosaïque humaine qui, jointe aux quartiers juifs, italiens, grecs, chinois ou autres, cloisonnait davantage le tissu urbain. Les membres d'une même communauté s'ingéniaient, de surcroît, à se regrouper par affinités électives ou sociales en sous-groupes disparates dont la formation défiait toute logique, ajoutant encore à l'étourdissante diversité ambiante. L'école reproduisant la société, l'on retrouvait dans les établissements scolaires, de même que dans les organisations en général, les mêmes découpages socio-économico-ethniques que dans la société. Le défi des gestionnaires de ces nouveaux grands ensembles composites et cosmopolites consistait donc désormais, en créant des liens aussi nombreux que possible entre les différents groupes humains de l'organisation, à recréer à partir d'éléments apparemment épars une société homogène, une ville, une école ou une organisation qui fonctionnât convenablement. Pour ce faire, il importait surtout de mettre l'accent sur l'interdépendance étroite des groupes entre eux, ethniques ou non, des regroupements ou des communautés de toutes sortes qui composaient l'organisation plutôt que sur leur autonomie et de leur rappeler de quelles multiples façons ils contribuaient au bon fonctionnement de l'ensemble.

Le transfert dans les cégeps

C'est à peu de choses près le même principe directeur qu'il suffit d'appliquer dans les cégeps du Québec. Les « bulles ethniques » identifiées par Peggy Tchoryk-Pelletier² dans sa recherche et la notion de « territorialité » mise à jour dans la mienne dans les cégeps anglophones ne sont que le reflet du cloisonnement naturel des grandes organisations nord-américaines et leur description date de 123 ans déjà. Compte tenu que ces « territoires » sont le produit de la civilisation urbaine de notre siècle et qu'ils sont, à toutes fins pratiques, inévitables, il ne vaut pas la peine de s'en inquiéter outre mesure. Nous savons très bien que non seulement les nouveaux arrivants opéreront toujours massivement pour la région de Montréal, mais qu'ils se concentreront, en outre, dans certains quartiers de la métropole dans lesquels ils se sentent plus à l'aise parce qu'ils y retrouvent le soutien de leur communauté. Cela ne les empêche en rien de fonctionner adéquatement dans le maelström montréalais ni de s'intégrer, le moment venu, à l'ensemble de la société.

D'où la nécessité « d'intégrer » en douceur et, dans la mesure du possible, sans qu'il n'y paraisse rien, en laissant le temps faire son oeuvre, les élèves ou le personnel issus des minorités ethniques au fonctionnement général des collèges et de gérer les établissements comme des micro-sociétés urbaines sans escompter une trop visible ou trop

immédiate intégration de la clientèle au milieu. L'intégration est un processus à long terme³, ne l'oublions pas. La résolution de ce problème multidimensionnel et dont toutes les dimensions sont interreliées suppose donc, d'abord et avant tout, l'adoption par les gestionnaires des cégeps d'une approche holistique globale de l'intégration par opposition à une approche pédagogique trop pointue qui viendrait exacerber le problème. L'américain Gareth Morgan⁴, dirait qu'il faut concevoir le collège comme une serre dans laquelle croissent de nombreuses plantes de toutes origines. Il est clair qu'il faudra soigner davantage les plantes exotiques que les plantes indigènes; mais il est surtout primordial, pour que l'ensemble croisse harmonieusement, de régler la luminosité, la température, le degré d'humidité, la ventilation de la serre etc., bref, les facteurs généraux de croissance qui sont beaucoup plus importants pour le développement de l'ensemble de la collection que le type d'engrais ou les soins journaliers à apporter aux spécimens étrangers.

Il n'en reste pas moins que c'est à plusieurs niveaux de la structure collégiale qu'il faut travailler pour implanter l'approche en question. Le personnel de soutien, enseignant ou cadre doit être sensibilisé, informé et formé; l'évaluation des élèves issus des minorités ethniques doit faire l'objet d'une attention spéciale de la part de la Direction des Services Pédagogiques; les approches motivationnelles et les styles de communication doivent être réajustés et des mesures de support doivent être mises en place pour pallier aux éventuels besoins ou défaillances des clientèles spéciales. La Direction des Services aux Étudiants doit, quant à elle, veiller, à l'aide de structures et d'activités appropriées, à l'animation interculturelle du milieu de même qu'à l'élimination du racisme et du sexisme sous toutes ses formes. Le Secteur de l'Éducation Permanente, le département de français, le centre d'aide ou d'apprentissage, le bureau du personnel, voire même les employés de la cafétéria et les surveillants doivent, eux aussi, être mis à contribution et partager tous le même état d'esprit. Cette « volonté réfléchie » de tous les intervenants du milieu, jointe à celle des élèves issus des minorités est le seul moyen de contrer la tendance naturelle de tous et chacun à évoluer à l'intérieur de son groupe d'appartenance et à se retirer dans sa cellule culturelle.

S'il est une chose, en conséquence, à laquelle les cadres des cégeps doivent surtout s'attaquer, c'est à l'instauration d'un climat propice à l'échange. Or ce climat n'est rien d'autre la qualité du climat général de travail ou de ce que les administrateurs ont l'habitude d'appeler la « culture organisationnelle » du milieu. Dans cette optique, l'intégration des minorités ethniques au collégial est une affaire de management réussi. Il suffit, en effet, d'aménager l'environnement de la classe, de l'établissement, ou de l'organisation multiculturelle de manière à ce que tous s'y sentent à l'aise et respectés. Les sources d'accrochage y seront, bien entendu, nombreuses et les affrontements ne

pourront pas toujours être évités, mais les conflits professionnels, au même titre que les conflits interethniques, finissent par se résorber ou par se résoudre. Mais peu importe le modèle de résolution que l'on utilisera, c'est par la communication, la négociation et l'échange réussi qu'il faudra passer, autrement dit par la définition même de l'interculturel.

¹Tönnies, Ferdinand *Communauté et Société: catégories fondamentales de la sociologie pure*, Paris: Retz-C.E.P.L., 1977, 285 pages, Coll. Les classiques des sciences humaines.

²Tchoryk-Pelletier, Peggy *L'adaptation des minorités ethniques au collégial*, Collège Saint-Laurent, Saint-Laurent, 1989, 198 pages.

³La sociologue canadienne Evelyn Kallen décrit le processus en quatre étapes très claires. Voir son livre *Ethnicity and Human Rights in Canada*, Toronto, Gage Publishing Limited, 1982, 281 pages.

⁴Morgan, Gareth *Images of Organization*, Beverly Hills, Sage Publications, 1986, 421 pages.